

## Perceptions et motivation à l'égard du français langue seconde enseigné au Québec

PHILIPPE GAGNÉ\*

MARIA POPICA\*\*

Conférence présentée lors du colloque  
« Journée de la recherche sur la motivation au collégial, 2<sup>e</sup> édition »  
Acfas, Gatineau, 27 mai 2019

La présente recherche (PA2014-023) a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Le contenu du présent article de vulgarisation n'engage que la responsabilité des établissements et des auteurs. Il est possible de télécharger le rapport complet en format PDF à l'adresse suivante :

<https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34764/784777-gagne-popica-perceptions-motivation-cegepiens-fls-vanier-john-abbott-PAREA-2017.pdf>

« *French is the language of love but there is no love.* »

— Une élève —

---

### Problématique

Au Québec, la francisation des non-francophones est une priorité depuis une quarantaine d'années. Si la francisation des immigrants adultes est un réel défi en raison des nombreux enjeux auxquels ils font face à leur arrivée — choc culturel, difficulté d'accès au marché du travail, obligations familiales liées au logement et à l'alimentation, contraintes financières, entre autres — il est plus aisé de franciser leurs enfants scolarisés au Québec. En effet, d'aucuns reconnaissent l'efficacité de la politique linguistique à franciser les « enfants de la loi 101 », les

enfants issus de l'immigration à qui l'État québécois impose la fréquentation des écoles du secteur francophone. Quant aux autres enfants, nés au pays et « ayant droit » à l'éducation en anglais, leur niveau de maîtrise de la langue française n'est pas du même ordre une fois à l'âge adulte puisqu'ils apprennent le français comme langue seconde (LS) ou tierce. Il convient donc de se demander dans quelle mesure le réseau scolaire anglophone et la société québécoise en général arrivent à franciser les jeunes de langue anglaise, surtout ceux nés au Québec.

---

\*Cégep Vanier, Québec, Canada.

[gagnep@vanier.college](mailto:gagnep@vanier.college)

\*\*Cégep John-Abbott, Québec, Canada.

Le tableau 1 indique que 20 % des élèves — Mise à niveau (MAN) et niveau 100<sup>1</sup> — ayant fréquenté une école où la langue d'enseignement est l'anglais, obtiennent leur Diplôme d'études collégiales (DEC) sans atteindre un niveau suffisant dans toutes les habiletés langagières pour travailler en français (écouter, lire, parler et écrire). Ces élèves du niveau 100 ne peuvent s'exprimer oralement de façon spontanée sans avoir recours à l'anglais. À l'écrit, leur syntaxe et leur morphologie sont fortement déficientes et leur vocabulaire est pauvre. Il s'ensuit que leurs habiletés de compréhension orale et écrite ne leur permettent pas de participer activement à une réunion de travail, à comprendre un patient et à lui expliquer son plan de soins ou de pouvoir résumer efficacement un rapport de quelques pages,

par exemple (P. Gagné, 2012; P. Gagné, Noël et Limoges, 2013). En considérant seulement l'expression écrite et la lecture, ce sont près de deux tiers qui ne peuvent travailler en français, la grande majorité des élèves du niveau 101 étant autonomes à l'oral, mais pas en lecture ou en écriture dans un contexte de travail. Par conséquent, le réseau scolaire n'a pas permis aux jeunes diplômés du niveau 100 en français langue seconde (FLS) ni à ceux du niveau 101, dans une certaine mesure, d'acquérir les habiletés pour contribuer à l'essor du français sur le marché du travail. Ces données inédites et objectives sur le bilinguisme des jeunes Québécois de langue anglaise (QA) nuancent celles généralement admises depuis longtemps au sujet d'un taux de bilinguisme de 80 % des jeunes QA (Jedwab, 1996).

**Tableau 1 Répartition des élèves inscrits pour la première fois au collégial à l'automne 2013, à l'automne 2014 ou à l'automne 2015 (ensemble des cégeps anglophones), selon le premier cours de FLS suivi au collégial et en fonction du cours de FLS complété au secondaire (Source : système DÉFI du SRAM)**

Niveau du premier cours de FLS suivi au collégial	Cours de FLS complété au secondaire, secteur Jeunes							
	FLS régulier	FLS enrichi	Sans égard au niveau (régulier + enrichi)		Aucun cours de FLS complété			
					Issus de la 5 <sup>e</sup> secondaire francophone		Autres*	
	(N)	(N)	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)
MAN (009) et 100	1602	627	2229	20	4	0	444	19
101	2984	1954	4938	43	75	1	412	38
102	1781	1942	3723	33	2637	30	908	33
103	211	266	477	4	6070	69	938	10
Total	6578	4789	11367	100	8786	100	2702	100

\* Il peut s'agir d'élèves autochtones, d'élèves provenant du secteur des Adultes, d'élèves ayant suivi à la fois les cours de français et d'anglais langue d'enseignement, ou d'élèves admis au collégial sur la base d'études effectuées hors Québec.

<sup>1</sup> En FLS au collégial, il y a quatre niveaux comportant deux cours, soit le cours de la « formation générale commune » (qui rassemble des élèves de tous les programmes) et le cours de « formation générale propre » (qui rassemble les élèves par famille de programmes là où le nombre d'élèves le permet). Pour faciliter la compréhension des résultats statistiques, le niveau 1 est appelé niveau 100 à partir du numéro du

cours de la « formation générale commune » (602-100-MQ), le niveau 2 devient le niveau 101 (602-101-MQ), le niveau 3 devient le niveau 102 (602-102-MQ) et le niveau 4 devient le niveau 103 (602-103-MQ). De cette façon, les axes des histogrammes auront des nombres de 1 à 8 selon le cas et de 009 (Mise à niveau, MAN) à 103 pour distinguer les niveaux de cours.

Les élèves des niveaux 100 et 101 sont allés dans les mêmes écoles que leurs collègues qui ont atteint les niveaux 102 et 103 des cours de FLS au collégial. Il est impératif de savoir ce qui les distingue de leurs collègues afin de favoriser leur arrivée au collégial au plus haut niveau possible. Il est aussi important de comprendre ce qui les anime, leur vision du Québec et des Québécois de langue française (QF) en particulier, leur rapport au français et à l'enseignement du français, qui a échoué à leur donner les compétences pour s'épanouir avec la communauté francophone. À ce sujet, l'enjeu linguistique auquel font face les jeunes QA n'a pas seulement une incidence sur le marché du travail : c'est le fameux vivre-ensemble québécois qui en souffre en poussant plus de 10 % à vouloir quitter le Québec.

### ***Questions et objectifs de recherche***

La question de recherche principale de ce projet est la suivante : **Quels sont les schèmes de perceptions qui influencent la motivation pour le FLS des cégépiens et cégépiennes ayant fréquenté les écoles, les cégeps et les collèges privés anglophones?**

Des questions subordonnées portent sur les éléments suivants : Quelle perception ont les non francophones de l'enseignement du FLS au primaire, au secondaire et au collégial, de même que de leurs compétences? Quelle est la motivation des jeunes non francophones à apprendre le français, une langue imposée par l'État? Quelles sont les différences au regard de ces facteurs entre les divers profils sociolinguistiques des jeunes?

Les objectifs de la recherche qui découlent des dimensions choisies sont de déterminer les perceptions qu'ont les répondants de l'enseignement reçu dans cette discipline du primaire au collégial de même que les perceptions de leurs compétences, et ce pour

tous les niveaux de maîtrise en FLS. L'ensemble de ces perceptions seront mises en lien avec l'établissement des profils motivationnels afin d'identifier celles qui ont un impact sur la motivation.

### **Cadre théorique**

En acquisition des LS, l'étude de la motivation se situe dans le champ des différences individuelles, concomitant au champ universaliste qui s'intéresse au rôle de l'âge, de l'environnement, de la L1, entre autres. Dans le champ des différences individuelles, la recherche porte sur les plans cognitif (ex. : les aptitudes, l'intelligence) et psychologique (ex. : la motivation, l'anxiété situationnelle), qui ont un effet sur la vitesse d'apprentissage et le niveau ultime atteint. Cette recherche sur la motivation en LS s'est longtemps développée en silo. En effet, le concept de motivation est étudié depuis des décennies, surtout en psychologie, mais aussi abondamment dans le contexte plus pointu des sciences de l'éducation, sans lien avec la recherche en LS. La récente bibliographie commentée de Cabot (2016) sur le sujet montre bien les nombreuses approches et modèles qui ont découlé de ces travaux même si elle se limite aux ouvrages disponibles au Centre de documentation collégiale du Québec. L'objectif de l'étude de la motivation est de mieux cerner les raisons qui poussent un élève à s'engager et à persévérer dans une tâche pour acquérir les connaissances, transférer ses apprentissages ou les appliquer dans différents contextes.

### ***Définition du concept de motivation en LS***

Dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Cuq (2003 : 171) propose une définition de la motivation qui fait référence aux notions de motivation interne et externe et ajoute que « pour se maintenir, [elle] doit être reconnue

et entretenue à court terme : dans tout apprentissage, et dans celui des langues en particulier, la perception que l'apprenant a de soi et celle qu'il se fait de la situation d'apprentissage sont des facteurs importants ».

Ainsi, il est question d'un moyen pour faire durer la motivation : sa définition associe la perception de soi et la perception que se fait l'apprenant de la situation d'apprentissage, rapprochant la motivation du Sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de Bandura (1986). Ce dernier est d'ailleurs une « variable motivationnelle centrale de la théorie sociocognitive qui peut affecter le choix des activités, l'effort et la persistance » (Schunk et collab., 2014 : 145). Dans ce modèle, la réussite a le plus d'influence sur l'augmentation du SEP qui aura à son tour, de manière itérative, un impact sur la motivation des apprenants à continuer d'améliorer leurs habiletés et d'approfondir leurs connaissances. C'est en ce sens que les concepts de motivation et de perception sont intimement liés et c'est par rapport à cette dernière application de la perception dans le SEP que doit être distingué ce second concept analysé plus loin, la perception. Dans le même esprit, Viau (2009) a conçu un modèle de la dynamique motivationnelle qui s'appuie sur trois types de perception des élèves vis-à-vis de l'activité pédagogique : la valeur de l'activité, la contrôlabilité à son égard et la compétence de l'élève pour la réaliser.

En apprentissage des LS, l'étude de la motivation a pris son essor à la fin des années 1950 avec les travaux fondamentaux de Robert Gardner (1959; 1985). Son Modèle, d'abord socio-psychologique (1972), puis socio-éducatif (2010) a pris naissance à Montréal en étudiant l'apprentissage du FLS par les QA, puis ailleurs au Canada. Il postule que les apprenants d'une LS peuvent

poursuivre des objectifs de deux types : ils ont une orientation intégrative (une disposition positive envers la communauté cible allant jusqu'à vouloir s'y assimiler) ou une orientation instrumentale (liée à des considérations pragmatiques comme l'amélioration de sa situation professionnelle). Il découle de ce modèle un concept plus large, celui d'intention intégrative (*integrative motive*) qui comprend trois éléments dont la motivation, composée à son tour de trois dimensions : 1) le désir d'apprendre la langue, 2) les attitudes envers l'apprentissage de la langue et 3) l'intensité motivationnelle (le degré d'effort investi). « La motivation est définie comme un agrégat de ces trois variables étant donné qu'aucune d'entre elles ne peut seule produire un indice complet de la motivation (TL) » (Gardner, 2010 : 23).

Des expertes et des experts du domaine ont reproché au modèle de Gardner de ne pas s'appuyer sur les théories contemporaines de la motivation en éducation de même que d'être limité au milieu multiculturel montréalais. En effet, il est difficile de viser l'intégration à la communauté cible si l'élève ne la côtoie pas dans sa région du monde (l'anglais au Moyen-Orient, par exemple) ou si l'identification à cette communauté n'est pas désirée.

Les années 1990 ont vu la recherche sur la motivation en LS se rapprocher de la recherche sur la motivation en éducation au sens large, un centre d'intérêt fécond en psychologie. Clément, Dörnyei et Noels (1994) ont ainsi développé le concept de *linguistic self-confidence*, étroitement lié au sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1986). Par ailleurs, Noels (2001 : 107) a montré que plus l'enseignant de LS « était perçu comme contrôlant, moins les étudiants se sentaient autonomes dans le processus

d'apprentissage, et plus basse était leur motivation intrinsèque (TL) ».

Dans la foulée de ses travaux sur les stratégies motivationnelles, Zoltán Dörnyei (2009a) a proposé le *L2 Motivational Self System*, un modèle pour mesurer la motivation qui place l'apprenant au centre de l'investigation. Il relie la motivation aux « caractéristiques affectives de l'apprenant se référant à la direction et à l'ampleur du comportement pendant l'apprentissage lorsqu'il choisit une activité, l'intensité qu'il y met et son degré de persévérance (TL) » (Dörnyei, 2009). Dans un monde où l'anglais devient la *lingua franca*, la motivation des apprenants se mesure et s'inscrit dans trois nouvelles dimensions : le *Ideal L2 Self* (le « moi L2 idéal » (TL) lorsque la personne que l'élève veut être parle la langue cible); le *Ought-to L2 Self* (le « moi conseillé » (TL) réfère à ce que l'apprenant croit qu'il devrait être); le *L2 Learning Experience* (la situation d'apprentissage (TL) réfère à l'expérience et à l'environnement immédiats d'apprentissage). Fort d'une étude longitudinale auprès de 13 000 jeunes Hongrois pendant 10 ans, Dörnyei soutient que plus les dispositions envers les locuteurs natifs ou compétents d'une LS sont positives, plus attrayant sera le *Ideal L2 Self*, l'indice de motivation le plus élevé (Dörnyei et collab., 2006 : 92).

Dans le but de préciser l'acception du concept de motivation dans cette étude, il est nécessaire de le définir opérationnellement de la façon suivante : **la motivation est l'ensemble des facteurs qui déclenchent les conduites de l'élève à l'égard de l'apprentissage du FLS, à savoir le rôle des relations sociales de proximité (famille et amis), le rôle de l'environnement scolaire (corps enseignant, situation d'apprentissage, effort fourni et perception de compétence), la volonté de se**

**représenter mentalement comme locuteur francophone, le désir d'apprendre le français, le désir d'intégrer la communauté francophone et les attitudes envers elle.**

### Méthodologie

Cette recherche est descriptive et mixte. Les données proviennent de 12 institutions collégiales de langue anglaise où des cours de FLS sont offerts. Pour les données quantitatives, un échantillon probabiliste a été déterminé en sélectionnant des groupes au moyen d'une table de nombres aléatoires (Gaudreau, 2011 : 104) dans la liste des cours offerts par les départements de FLS de chaque collège de façon à s'assurer que tous les élèves de la population avaient les mêmes chances de faire partie de l'échantillon. Ce mode d'échantillonnage augmente la généralisabilité des résultats à l'ensemble de la population (Gaudreau, 2011 : 104-108). Dans certains collèges où le nombre d'élèves est bas, l'ensemble de la population a été invité à participer. Les enseignants ont aussi été sollicités pour permettre aux chercheurs l'accès à leurs salles de classe afin de recruter des élèves pour les entrevues dirigées et les groupes de discussion. L'échantillon équivaut à 3 % de la population totale (N = 31750) selon les données fournies par le SRAM. Avant le « nettoyage » de la base de données, il y avait 1530 répondants. Les réponses aux questions sur la motivation et les perceptions des élèves n'ayant jamais fréquenté une école anglaise au Québec ont été exclues (n = 419). Ensuite, les répondants qui n'avaient pas répondu à 90 % et plus des items ont aussi été exclus. Ce calcul a été effectué échelle par échelle de façon à ne pas enlever un répondant de l'ensemble de l'échantillon. De plus, les répondants qui n'avaient pas répondu aux questions essentielles sur le profil de l'élève ont été enlevés (le collège, le type d'école primaire et

secondaire, le niveau en FLS au collégial) (n=119). Après ces exclusions, 974 répondants sont restés dans la base de données pour les analyses sur la motivation et les perceptions. Les 20 répondants qui ont affirmé avoir 0 ami francophone, mais parler 1,5 heure et plus par semaine avec eux ont été exclus de ce calcul précis. Deux variables ont été créées à partir des réponses aux questions portant sur le type d'école fréquentée. Les « locaux » sont ceux qui ont affirmé avoir suivi des cours de FLS de base, d'immersion, les élèves issus des Premières nations et ceux qui ont suivi le programme enrichi-immersion au secondaire. Les « immigrants » sont ceux qui ont dit avoir suivi les cours de l'Accueil et du FLS de base, de l'Accueil et du français langue d'enseignement, les étudiants internationaux, ceux qui ont fait de la francisation au secondaire et ceux qui ont répondu sans objet (S. O.).

En ce qui a trait au volet qualitatif/interprétatif, 22 entrevues dirigées ont été conduites avec des élèves sollicités auprès des collègues des chercheurs. Dix-huit entrevues ont été menées dans des cégeps publics et quatre entrevues l'ont été dans des collèges privés.

## Résultats

Les résultats présentés dans cet article retiennent les faits saillants de l'étude. Une seule figure représente graphiquement des données pour alléger le texte. Les lectrices et lecteurs intéressés par une démonstration exhaustive des résultats doivent consulter [le rapport de recherche](#).

En réponse à la question principale de recherche, les trois échelles de perceptions ont un effet sur les deux modèles de motivation.

- Une augmentation de 1 sur l'échelle de Likert à 6 degrés des perceptions envers le corps enseignant augmente en moyenne la motivation de Gardner de 0,303; elle augmente la motivation de Dörnyei de 0,247.
- Une augmentation de 1 sur l'échelle de Likert à 6 degrés des perceptions à l'égard de la discipline FLS augmente en moyenne la motivation de Gardner de 0,161; elle augmente la motivation de Dörnyei de 0,214.
- Une augmentation de 1 sur l'échelle de Likert à 6 degrés des perceptions de sa compétence en français augmente en moyenne la motivation de Gardner de 0,184; elle augmente la motivation de Dörnyei de 0,286.

## Motivation pour l'apprentissage du FLS

La motivation a été mesurée de façon objective au moyen d'items affirmatifs positifs et négatifs auxquels les élèves ont réagi sur une échelle à six échelons allant de *Disagree* à *Agree*. L'objectif étant de répondre à la sous-question de recherche suivante : Quelle est la motivation des jeunes non francophones à apprendre le français, une langue imposée par l'État? Deux modèles théoriques ont été utilisés, le *L2 Motivational Self System* de Dörnyei (2009) et le Modèle socio-éducatif de Gardner (1985; 2010). La valeur métrologique de la première, dans ses corrélations avec les autres variables de l'étude, est plus grande que celle de la seconde. Par exemple, les corrélations entre le modèle de Dörnyei et les perceptions mesurées sont plus fortes qu'avec le modèle de Gardner. Cela dit, la convergence de la motivation légèrement négative dans les deux modèles offre une forme de triangulation des données. Dans les deux modèles, les perceptions envers le corps enseignant ont un effet significatif sur la

motivation. Ces résultats recourent plusieurs recherches qui font état d'un « effet enseignant » sur la volonté d'apprendre et la réussite (Hattie, 2009; Wiliam, 2016).

Selon le modèle de Dörnyei, la motivation des élèves à l'égard de l'apprentissage du FLS est légèrement négative avec un effet significatif de niveau ( $F(4,878)=5.477$ , valeur- $p<0.001$ ). Selon les résultats, la motivation au niveau 009 est moins élevée qu'au niveau 102 et la motivation au niveau 101 est moins élevée qu'aux niveaux 102 et 103. Il est intéressant de remarquer que seuls les élèves des niveaux 102 et 103 se projettent dans l'avenir en français, visualisent leurs actions en français, tous au-dessus de 4 sur les six échelons (ex. : *Whenever I think of my future career, I imagine myself using French*). Les autres niveaux sont tous sous 4, en désaccord avec l'idée de s'imaginer en train de vivre en français. Ces deux niveaux sont intermédiaires-avancés, se rapprochant des compétences des locuteurs autonomes. Ils sont aussi ceux qui ont significativement plus d'amis francophones par rapport aux autres niveaux. Ces résultats sont en phase avec ceux obtenus par Wright, Aron et leurs collègues qui « proposent qu'une plus grande proximité avec des membres de l'autre groupe [à travers des relations d'amitié] correspond avec moins de préjugés envers l'ensemble de l'autre groupe à travers le mécanisme d'inclusion de l'autre groupe dans le moi » (cité par Pettigrew et Tropp, 2011 : 116, TL).

Selon le modèle de Gardner, la motivation des élèves à l'égard de l'apprentissage du FLS est légèrement négative sans effet significatif de niveau ( $F(4,895) = 1.653$ , valeur- $p = 0.159$ ). En somme, les résultats montrent que la motivation des élèves à l'égard de l'apprentissage du FLS est négative à tous les niveaux.

En ce qui a trait aux différences au regard de la motivation entre les élèves qui ont récemment immigré et ceux qui ont grandi au Québec, les tests-t indiquent qu'il y a une différence significative entre les « locaux » et les « immigrants » pour l'échelle de motivation de Dörnyei ( $t(878) = -2.254$ , valeur- $p = 0.024$ ) et l'échelle de Gardner ( $t(895) = -2.870$ , valeur- $p = 0.004$ ). Dans les deux cas, la motivation des immigrants est plus élevée que celle des locaux.

La dimension instrumentale de la motivation (poursuite des études et perspective de carrière en français) à l'égard de l'apprentissage du FLS est positive avec un effet significatif de niveau ( $F(4,896) = 2.680$ , valeur- $p = 0.031$ ). La moyenne pour le niveau 101 est inférieure aux moyennes des niveaux 102 et 103. Il s'agit de la seule mesure dont les moyennes sont positives à tous les niveaux.

Tous les participants aux entrevues (22) sont convaincus que le FLS est nécessaire pour augmenter leurs chances de carrière, 18 d'entre eux trouvent qu'il est important pour assurer les besoins d'interaction sociale avec les francophones et 14 répondants affirment l'étudier animés par des raisons intrinsèques. Les répondants considèrent qu'une bonne connaissance du français peut améliorer leurs opportunités de travail et d'éducation : « *Most what I have to do in my career, let's say I think that French is a major aspect I'm gonna need to know because a lot of... the people I'm gonna work with gonna be French, like clients and like coworkers.* » (Brittany)

Le FLS est perçu aussi comme outil de socialisation permettant de s'ouvrir et de jouer un rôle actif dans la société : « *Most of the population is francophone, you need to talk to those people. (...) Ici, c'est le Québec. On parle en français (...) most people here*

*... speak French and you need to be able to interact with 80% and plus of the population. That's what most of the people are. You need to be able to talk to the people, if not you gonna be introvert, you won't gonna be able to interact with people. » (Daniel) « It would be nice to have a couple of French speaking friends. » (Anthony)*

### **Profil sociolinguistique et facteurs motivationnels**

Le questionnaire soumis aux élèves a comporté une section ayant permis d'établir un profil sociolinguistique des répondantes et des répondants. L'élément le plus saillant est l'effet d'une dynamique de l'amitié intergroupe. C'est-à-dire que plus les élèves ont des amis francophones et plus ils parlent en français avec eux chaque semaine, plus certaines variables de l'étude varient positivement.

L'ANOVA corrigée montre un effet significatif pour le nombre d'amis ( $F(4, 259.558) = 21.535$ , valeur- $p < 0.001$ ) et pour le nombre d'heures de communication ( $F(4, 266.538) = 31.630$ , valeur- $p < 0.001$ ). Les comparaisons multiples montrent que pour le nombre d'amis, les niveaux 102 et 103 sont différents de tous les autres et que le niveau 101 est différent de 009. Pour le nombre d'heures de communication, tous les niveaux sont différents. Ainsi, il est possible de *prédire* que le nombre d'amis francophones et le nombre d'heures à parler avec eux en français chaque semaine ont un effet sur le niveau ultimement atteint en français.

La figure 1 illustre l'ensemble des effets identifiés par l'influence de la famille et la dynamique de l'amitié. Il s'agit d'une équation structurelle, soit un modèle statistique qui a une portée *prédictive* et non pas *causale*. Dans le schéma, l'encouragement des parents ou l'effet de

l'amitié permettent de *prédire* que plus les répondants ont des amis, moins ils résistent à l'apprentissage, moins ils sont anxieux en classe de langue, etc. Les liens entre les variables ne sont pas seulement binaires, de l'un à l'autre, mais ils composent tous une structure, un modèle cohérent et intégré. L'équipe de recherche a mesuré les liens entre les deux questions sur l'amitié et les deux modèles de motivation présentés dans le cadre théorique, soit ceux de Dörnyei et de Gardner. Les corrélations entre l'échelle de motivation de Dörnyei et les deux variables indépendantes sont significatives. La régression explique 9 % de la variance ( $F(2, 861) = 42.766$ , valeur- $p < 0.001$ ). Lorsque les variables indépendantes sont étudiées ensemble, les deux variables, à savoir le nombre d'heures de communication en français ( $\beta = 0.216$ , valeur- $p < 0.001$ ) et le nombre d'amis francophones ( $\beta = 0.116$ , valeur- $p = 0.005$ ), ont un effet positif significatif. Les corrélations entre l'échelle de motivation de Gardner et les deux variables indépendantes sont également significatives. La régression explique 3 % de la variance ( $F(2, 876) = 14.218$ , valeur- $p < 0.001$ ). Lorsque les variables indépendantes sont étudiées ensemble, les deux variables - le nombre d'heures de communication en français ( $\beta = 0.107$ , valeur- $p = 0.011$ ) et le nombre d'amis francophones ( $\beta = 0.091$ , valeur- $p = 0.030$ ) - ont un effet positif significatif.

Dans le cadre théorique, il a été question des différences entre le modèle de Dörnyei et celui de Gardner. La principale différence réside dans la volonté de Dörnyei de concevoir une mesure de la motivation applicable dans des contextes où les contacts avec la communauté parlant la langue cible de même que la volonté de s'y intégrer sont impossibles. Ce qu'il a appelé Le moi L2 idéal



(*Ideal L2 Self*) a été corrélé comme étant une équivalence de la dimension intégrative de Gardner. Il s'agit de se représenter ou de s'imaginer en train de parler la langue seconde, d'en faire une partie de soi au même titre que la voix intérieure qui s'exprime dans la langue maternelle. L'équipe de recherche a mesuré le lien entre cette variable et la dynamique de l'amitié sans l'intégrer dans l'équation structurelle présentée plus haut. Elle se retrouve dans la case Motivation Dörnyei avec les deux autres sous-échelles qui composent l'indice de motivation.

Les corrélations entre l'échelle *Le moi L2 idéal* et les deux variables indépendantes sont significatives. La régression explique 13,3 % de la variance ( $F(2,879) = 67.322$ , valeur- $p < 0.001$ ). Lorsque les variables indépendantes sont étudiées ensemble, les variables nombre d'heures de communication en français ( $\beta = 0.281$ , valeur- $p < 0.001$ ) et nombre d'amis francophones ( $\beta = 0.117$ , valeur- $p = 0.003$ ) ont un effet significatif. En d'autres mots, plus l'élève a des amis francophones et plus ils parlent avec eux en français chaque semaine,

plus il ou elle intègre une voix intérieure française à sa vie, plus il ou elle s' imagine vivre des expériences par visualisation mentale en français. Ce faisant, il ou elle augmente sa motivation à apprendre le FLS.

## **Conclusion**

En somme, les jeunes de langue anglaise ont souvent vécu difficilement leur apprentissage du français. Ils sont nombreux à en garder un mauvais souvenir, voire du ressentiment. Les mesures objectives et subjectives sont cohérentes, indiquant qu'il conviendrait d'intégrer dans les approches pédagogiques des tâches d'apprentissage plus signifiantes et de favoriser les interactions avec la communauté francophone. En ce sens, le rapport de recherche présente 10 recommandations et plusieurs d'entre elles visent une telle orientation : recours à l'approche actionnelle du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR, 2001), plus d'accent mis sur l'interaction orale, organisation de jumelages interculturels, etc.

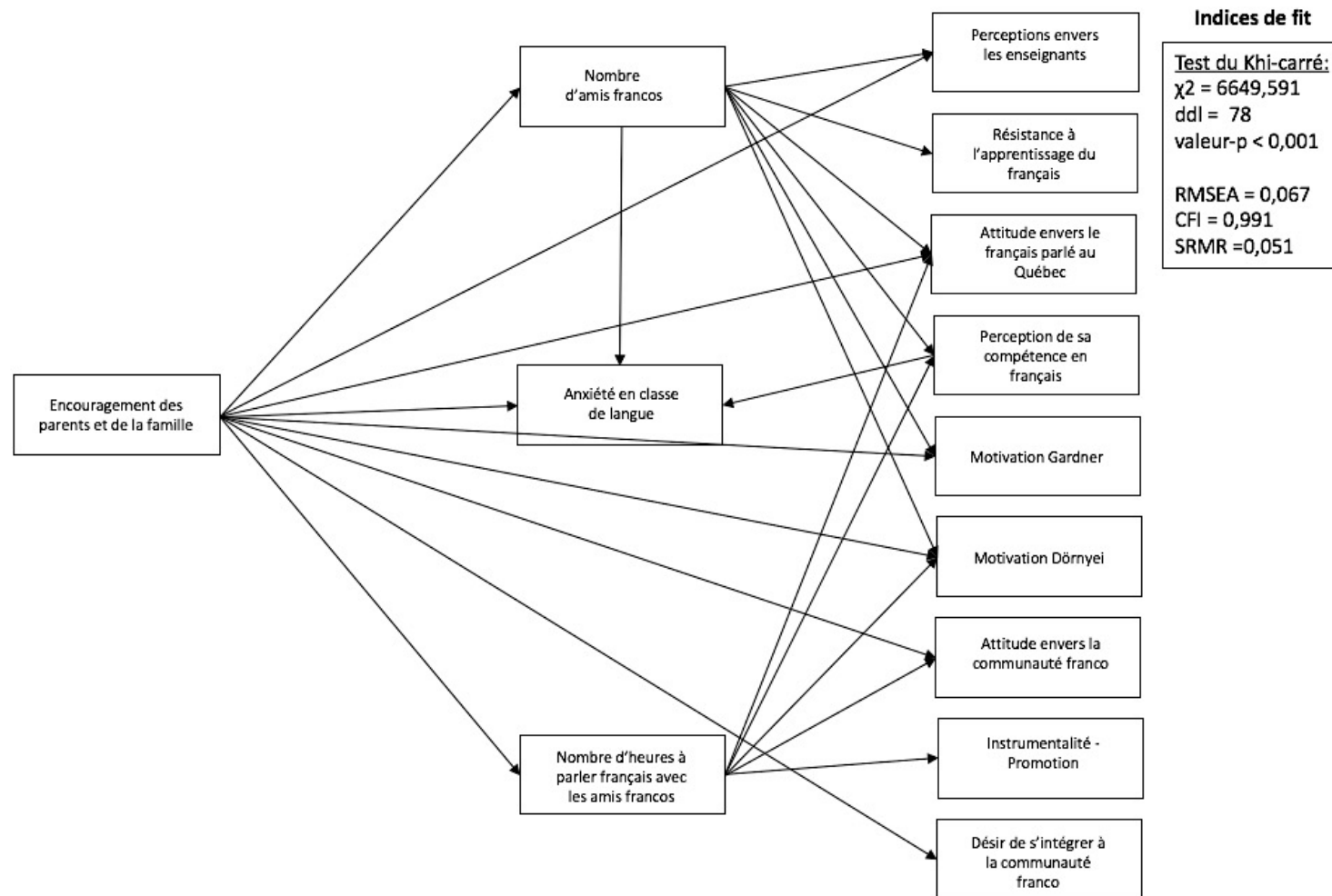


Figure 1 Modèle des effets de la dynamique de l'amitié intergroupe sur les facteurs motivationnels

## Références bibliographiques

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Cabot, I. (2016). Motivation scolaire. Lasalle: Centre de documentation collégiale. Retrieved from <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34670>
- CECR. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe/Éditions Didier.
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language Learning*, 44(3), 417–448.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Dörnyei, Z. (2009a). The L2 Motivational Self System. In *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). <https://doi.org/9786611973452>
- Dörnyei, Z. (2009b). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation : a Hungarian perspective*. Toronto: Multilingual Matters.
- Gagné, P. (2012, August 27). Le français langue «secondaire». *Le Devoir*, p. A7. Retrieved from <http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/357788/le-francais-langue-seconde>
- Gagné, P., Noël, C., & Limoges, A. (2013). Mémoire soumis à la Commission de la culture et de l'éducation. Comité des enseignants de français langue seconde des collèges du Québec. Retrieved from [http://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.Bll.DocumentGenerique\\_69235&process=Default&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vlv9rjij7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz](http://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.Bll.DocumentGenerique_69235&process=Default&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vlv9rjij7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz)
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Baltimore, MD: Edward Arnold. Retrieved from <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SECONDLANGUAGE1985book.pdf>
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: the Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang.
- Gardner, Robert C, & Lambert, W. E. (1959). Motivational Variables in Second-Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266–272. Retrieved from <http://ez-proxy.cdc.qc.ca/docview/64358715?accountid=50242>
- Gardner, Robert C, & Lambert, W. E. (1972). Attitudes and Motivation in Second-Language Learning. Newbury House Publishers, , 68 Middle Road, Rowley, Mass. 01969 (\$7.95). Retrieved from <http://ez-proxy.cdc.qc.ca/docview/64128428?accountid=50242>
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en*

*éducation*. Montréal: Guérin.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Londres: Routledge.

Jedwab, J. (1996). *English in Montréal: A Layman's Look at the Current Situation*. Montréal: Les Éditions Images.

Noels, K. A. (2001). Learning Spanish as a Second Language : Learners' Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Style. *Language Learning*, 51(1), 107–144.

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2011). *When groups meet. The dynamics of intergroup contact*. New York: Psychology Press.

Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (4th ed.). Upper Saddle River: Pearson.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent: ERPI.

William, D. (2016). *Leadership for Teacher Learning: Creating a Culture Where All Teachers Improve So That All Students Succeed*. West Palm Beach: Learning Sciences International.